

Giesinger, Johannes

Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 265-284



Quellenangabe/ Reference:

Giesinger, Johannes: Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, S. 265-284 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44573 - DOI: 10.25656/01:4457

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44573>

<https://doi.org/10.25656/01:4457>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kooperation im Lehrerberuf

Ewald Terhart/Eckhard Klieme

Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil	163
--	-----

Martin Bensen/Hans-Günter Rolff

Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern	167
---	-----

*Brigitte Steinert/Eckhard Klieme/Katharina Maag Merki/Peter Döbrich/
Ueli Halbheer/André Kunz*

Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse	185
--	-----

Cornelia Gräsel/Kathrin Fußangel/Christian Pröbstel

Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos?	205
--	-----

Geert Kelchtermans

Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review	220
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema Kooperation von Lehrern	238
---	-----

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Yvonne Ehrenspeck

historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie	245
--	-----

Johannes Giesinger

Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe	265
---	-----

Margrit Stamm

Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung	285
--	-----

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Torsten Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 303

Thomas Geisen

Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft 305

Rebekka Horlacher

Peter Ramsauer: „Zieh aus deines Vaters Hause“. Die Lebenswanderung des Pädagogen Johannes Ramsauer im Bannkreis Pestalozzis 308

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 313

Johannes Giesinger

Paternalismus und Erziehung

Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe

Zusammenfassung: Obwohl das Problem der Legitimität pädagogischer Eingriffe in der deutschsprachigen Pädagogik zeitweise heftig diskutiert wurde, hat man die angelsächsische Paternalismus-Debatte bislang kaum zur Kenntnis genommen. Dieser Beitrag schlägt vor, Erziehung als eine Form von Paternalismus zu verstehen und die argumentativen Modelle, die im Zuge der Paternalismus-Debatte entwickelt wurden, zur Rechtfertigung von Erziehung zu verwenden. Es werden drei Kriterien entwickelt, die zur Prüfung der Legitimität pädagogischer Eingriffe herangezogen werden können.

1. Einleitung

Ausgehend von John Stewart Mills „On Liberty“ (1859) hat sich in den 1970er-Jahren im englischsprachigen Raum eine rege Debatte zur Frage des *Paternalismus*¹ entwickelt, die bis heute andauert. Es ist wenig überraschend, dass die Erziehungsphilosophie davon nicht unberührt blieb. Während einige der erziehungsphilosophischen Beiträge den von Mill propagierten Antipaternalismus auf Kinder übertragen wollen (z.B. Houlgate 1978; Palmeri 1980; Aviram 1990), bemühen sich andere um eine Rechtfertigung von Paternalismus gegenüber Kindern (z.B. Gutmann 1980; Blustein 1982; Purdy 1992).²

In jüngster Zeit ist Tamar Schapiro (1999)³ mit einem Beitrag hervorgetreten, welcher die Bevormundung von Kindern in pointierter Weise rechtfertigt. Darauf hat Sigal Benporath (2003) reagiert. Sie vertritt zwar keinen radikalen Antipaternalismus, stellt aber die Legitimität spezifisch *pädagogischer* Formen von Bevormundung in Frage.

Der vorliegende Beitrag nimmt die Debatte zwischen Schapiro und Benporath auf. Auf der Basis von argumentativen Modellen aus der Paternalismus-Debatte soll ein eigenes Modell entwickelt werden, welches die Rechtfertigung von Paternalismus gegenüber Kindern – und von *Erziehung* im Besonderen – möglich macht. Dabei sind auch

- 1 Gängige Wörterbücher schlagen vor, den Begriff „Paternalismus“ mit „Bevormundung“ zu übersetzen. Dementsprechend verwende ich beide Begriffe synonym. Bei Mill ist die Frage der Bevormundung primär als politisch-rechtliche Frage zu verstehen, als Frage nach der Macht von Staat und Recht über das Individuum. Im vorliegenden Zusammenhang steht die Frage nach der moralischen Legitimität von Paternalismus in personalen Beziehungen (etwa Eltern-Kind-Beziehungen) im Vordergrund. Wichtige Texte zur angelsächsischen Paternalismus-Debatte sind im Sammelband von Rolf Sartorius (1983) abgedruckt. Einen Überblick in deutscher Sprache bietet Wolf (1990).
- 2 In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wird der Begriff des Paternalismus bislang kaum verwendet. Eine Ausnahme bildet Thomas Fuhr (2003). Zum Paternalismus in der Kindererziehung nimmt Fuhr nur kurz Stellung (vgl. ebd., S. 389).
- 3 In Schapiro (2003) bekräftigt und präzisiert die Autorin ihre Position.

die begrifflichen Beziehungen zwischen „Paternalismus“ und „Erziehung“ auszuloten. Der Grundgedanke ist, dass Erziehung gerade deshalb moralisch problematisch und rechtfertigungsbedürftig ist, weil es sich um eine Form von Bevormundung handelt.

Dies kann als Erläuterung einer Idee gesehen werden, die nicht aus der angelsächsischen Erziehungsphilosophie stammt, sondern von der deutschen Antipädagogik aufgebracht wurde, welche jegliche pädagogische Tätigkeit als moralisch verwerflich einstuft (vgl. Braunmühl 1975). Die Blütezeit der Antipädagogik, wie auch der angelsächsischen Kinderrechtsbewegung, ist längst vorbei. Aber auch wenn heute die radikalen Forderungen der Antipädagogen mehrheitlich belächelt werden, darf der Einfluss des von ihnen propagierten Gedankenguts nicht unterschätzt werden. Wie Jan Masschelein und Norbert Ricken dem englischsprachigen Publikum erläutern, ist der Begriff der Erziehung im Deutschen mehr und mehr zu einem „dirty term“ geworden: „In particular, *Erziehung* has been linked with the issue of power and abuse“ (Masschelein/Ricken 2003, S. 141; vgl. auch Meyer-Drawe 2001, S. 447). Die Frage der Legitimität von Erziehung steht demnach weiterhin im Raum, auch wenn sie kaum mehr explizit gestellt wird. Ein Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die moralischen Vorbehalte gegenüber Erziehung fassbar zu machen. Wenn die pädagogische Praxis – oder zumindest bedeutende Teile davon – tatsächlich als paternalistisch zu sehen ist, sind die Vorbehalte gegen sie verständlich. Denn die Bevormundung *Erwachsener* wird gewöhnlich als moralisch problematisch angesehen. Warum also sollte es legitim sein, *Kinder* zu paternalisieren? Der moralische Legitimationsbedarf entsteht also aus der Sache selbst. Der Rückgriff auf die Paternalismus-Debatte und aktuelle Beiträge aus der *Philosophy of Education* ermöglicht es, das Problem der Rechtfertigung jenseits der ideologischen Debatten früherer Jahrzehnte zu bearbeiten.

In diesem Beitrag werden zwei Argumentationen zur Beantwortung dieser Frage entwickelt, welche beide an unkontroversen Punkten ansetzen: Die *erste Argumentation* nimmt ihren Anfang beim Begriff der Fürsorglichkeit, behandelt darauf aufbauend den „beschützenden“ Paternalismus und schreitet von dort zur Rechtfertigung von *pädagogischem* Paternalismus weiter. Die *zweite Argumentation* kommt ohne Bezugnahme auf das Paternalismus-Problem aus. Sie entwirft zunächst eine Skizze der moralischen und pädagogischen Beziehung und rechtfertigt die Praxis des Erziehens auf dieser Basis. Die damit erreichte „schlanke“ Rechtfertigung von Moralerziehung kann allerdings in Frage gestellt werden: Im *dritten Teil* wird zuerst ein Einwand gegen die zweite Argumentation entwickelt. Im Weiteren werden Elemente aus der ersten Argumentation beigezogen, um zu einer Rechtfertigung moralpädagogischen Handelns zu gelangen.

1. Fürsorglichkeit, Paternalismus und Erziehung

1.1 Fürsorglichkeit

Kinder sind auf fürsorgliches Handeln anderer Personen angewiesen. Mit dieser Aussage, die wohl nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen wird, beginnt die erste Argumenta-

tion zur Rechtfertigung von Paternalismus. An dieser Stelle ist es nicht mein Ziel, eine ausgereifte Theorie der Fürsorglichkeit zu präsentieren. Vielmehr möchte ich einige wenig kontroverse Aspekte fürsorglichen Handelns hervorheben.

Fürsorgliches Handeln orientiert sich am *Wohl* des Gegenübers. Dessen Wohl oder dessen Interessen gilt es zu fördern und zu sichern. Auch die Frage, worin dieses Wohl besteht, kann zumindest ansatzweise beantwortet werden. Man wird kaum bestreiten, dass fürsorgliches Handeln gegenüber Kindern die Grundlagen von deren körperlichem Wohlergehen sicherstellen soll. Nahrung, Bekleidung und ein Dach über dem Kopf sollen bereitgestellt werden, ebenso medizinische Versorgung. Kinder sollen zudem Gelegenheit haben, sich körperlich angemessen zu betätigen und zu entwickeln. Neben dem körperlichen Wohl dürften auch Aspekte des sozialen Wohlergehens unkontrovers sein: Kinder benötigen konstante Bezugspersonen, die für Geborgenheit und Zuwendung sorgen. Sie brauchen auch Kontakte zu Außenstehenden, insbesondere zu Gleichaltrigen.

Anstatt diese Liste der unkontroversen Güter weiterzuführen oder zu präzisieren, wende ich mich der Frage zu, aus welchem Grund eine derartige Liste kaum Bedenken hervorruft: Die meisten Güter, die durch Fürsorge bereitgestellt werden, entsprechen kindlichen *Wünschen*. Anders ausgedrückt: Kinder erteilen dem entsprechenden fürsorglichen Handeln gewöhnlich ihre *Zustimmung*. Die obige Liste von Gütern kann also ohne Weiteres in einem *subjektivistischen* Sinn interpretiert werden. Demnach wären es subjektive Wünsche, welche bestimmten Dingen einen Wert verleihen. Deren Wert könnte nicht unabhängig von diesen Wünschen („objektiv“) bestimmt werden.⁴

Betrachten wir einen weiteren Aspekt von Fürsorglichkeit. Nicht jede Handlung, mit der das Wohl einer anderen Person gefördert wird, kann als fürsorglich gelten. Typisch für fürsorgliches Handeln ist eine Asymmetrie zwischen der sorgenden und der umsorgten Person. Die umsorgte Person ist in bestimmter Hinsicht schwach und verletzlich und bedarf der Unterstützung durch eine „starke“ Person. Dieser faktischen Asymmetrie entspricht eine Asymmetrie auf der normativen Ebene. In der neuzeitlichen Ethik wurde die moralische Beziehung meist als normativ symmetrisch konzipiert. Das heißt, dass alle Beteiligten gleiche „Rechte“ und „Pflichten“ haben. In Fürsorgebeziehungen hingegen kann von einer solchen Symmetrie nicht ausgegangen werden: Den Anstrengungen der sorgenden Person steht normalerweise keine „Gegenleistung“ der umsorgten Person gegenüber. Diese ist darauf angewiesen, dass ihr Gegenüber gewisse Verpflichtungen übernimmt, welchen keine Verpflichtungen auf ihrer Seite entsprechen.

Ist ein Erwachsener hilfsbedürftig, so beschränkt sich dies häufig auf klar umrissene Bereiche: Er ist beispielsweise nicht in der Lage, sich selbstständig fortzubewegen und benötigt entsprechende Fürsorge. Kleine Kinder, wie auch gewisse geistig Behinderte, sind demgegenüber in einem umfassenden Sinne hilfsbedürftig.

4 In diesem Sinne ist etwa die von John Rawls (1971/1979, S. 112) entwickelte Liste von Grundgütern zu interpretieren, welche innerhalb der Erziehungsphilosophie häufig aufgegriffen wird (vgl. Gutmann 1980, S. 340; Blustein 1982, S. 120; Fuhr 1998, S. 249; Cuatton 2003, S. 25f.).

1.2 Selbstständigkeit, Autonomie und „Maternalismus“

Erläutert man, inwiefern Kinder „schwach“ oder hilfsbedürftig sind, so leistet der Begriff der *Selbstständigkeit* (bzw. der *Unselbstständigkeit*) gute Dienste. Obwohl der Begriff der Selbstständigkeit in der pädagogischen Alltagssprache verankert ist, spielt er in der Theorie eine weit weniger wichtige Rolle als verwandte Begriffe wie Autonomie oder Mündigkeit. Von diesen Begriffen muss der Begriff der Selbstständigkeit denn auch abgegrenzt werden. Vollständige Selbstständigkeit könnte als *Autarkie* bezeichnet werden. Ein autarkes Individuum könnte alle für ein gutes Leben nötigen Tätigkeiten selbst ausführen und damit alle relevanten Güter selbst erlangen. Aufgrund der besonderen Verletzlichkeit und Bedürftigkeit des Menschen im Kindesalter ist individuelle Autarkie eine Fiktion. Zudem muss darauf hingewiesen werden, dass der Mensch bestimmte Güter nicht autark erlangen kann, Güter wie Freundschaft oder Liebe.

Vollständige Selbstständigkeit kann nicht als Wert gelten, abgeschwächte Formen von Autarkie hingegen können durchaus als wertvoll bezeichnet werden. Wenn kleine Kinder kriechen oder laufen lernen, erhöhen sie damit ihre Selbstständigkeit. Sie können sich jetzt ohne fremde Hilfe fortbewegen. Dies kann als *Wert in sich selbst* betrachtet werden, aber es ist auch *instrumentell wertvoll*, da ihnen diese Fähigkeit ermöglicht, andere Güter zu erlangen; beispielsweise können sie sich das von ihnen gewünschte Spielzeug selbst besorgen. Der Verlust der Fähigkeit zu gehen stellt umgekehrt für alte und kranke Menschen eine Einbusse an Selbstständigkeit dar.

Anhand dieser Beispiele kann der Begriff der Selbstständigkeit zum Begriff der Autonomie in Beziehung gesetzt werden. Verliert ein Erwachsener die Fähigkeit zu gehen, so ist seine „innere“ Autonomie nicht angetastet, d.h. er ist weiterhin fähig, sich durch Überlegung und Berücksichtigung von Gründen einen eigenen Willen zu bilden. Hingegen ist seine „äußere“ Autonomie eingeschränkt, also die Fähigkeit, seinen Willen in die Tat umzusetzen. Ein Säugling, der kriechen lernt, wird damit selbstständiger, erhöht aber nicht seine Autonomie. Ihm kann die Fähigkeit, sich von Gründen leiten zu lassen und einen Willen auszubilden, noch nicht zugeschrieben werden. Entsprechend wird man ihm auch nicht äußere Autonomie, sondern allenfalls „äußere Freiheit“ – die Fähigkeit, seine Wünsche in die Tat umzusetzen – zuschreiben. Diese Freiheit wird durch den Zuwachs an körperlichen Fähigkeiten erhöht. Weiter kann man sagen, dass der Säugling aufgrund seiner mangelnden inneren Autonomie in einer bestimmten Hinsicht unselbstständig ist: Er ist unfähig, selbst zu überlegen und zu entscheiden. Insofern kann man innere Autonomie als eine Form von Selbstständigkeit betrachten.

Fürsorgliches Handeln kann als Reaktion auf die Unselbstständigkeit einer anderen Person betrachtet werden. Eltern gehen mit ihren Kindern auf Spielplätze, weil die Kinder das nicht selbst tun können. Eltern helfen Kindern beim Schaukeln, geben ihnen etwas zu trinken, wenn sie Durst haben, versorgen ihre Wunde, wenn sie hinfallen, ermutigen sie, mit anderen Kindern zu spielen oder schützen sie vor den Übergriffen älterer Kinder. All diese Handlungen werden gewöhnlich positiv bewertet. Es muss aber betont werden, dass Fürsorglichkeit auch negative Folgen haben kann. Fürsorgliches Handeln kann Lernprozesse behindern, auch wenn es vom Kind gewünscht wird. Es kann

verhindern, dass Kinder die Fähigkeit entwickeln, etwas selbst zu tun. So werden sie in Abhängigkeit und Unselbstständigkeit gehalten. Es wird ihnen verwehrt, gewisse wertvolle Fähigkeiten zu entwickeln. Die Entwicklung ihrer äußeren, allenfalls auch ihrer inneren Autonomie wird behindert.

Um den hier angesprochenen Problembereich klar vom Problem des Paternalismus unterscheiden zu können, kann der Begriff des *Maternalismus* eingeführt werden.⁵ Maternalistisches Handeln ist fürsorgliches Handeln, und fürsorgliches Handeln entspricht in der Regel den Wünschen der umsorgten Person. Als moralisch problematisch kann maternalistisches Handeln dann gelten, wenn es Selbstständigkeit und Autonomie der umsorgten Person angreift.

Während im ersten Abschnitt das Kind als körperlich und sozial bedürftiges Wesen in Erscheinung getreten ist, wurde zuletzt seine aktive Seite betont. Kindliche Autonomie wurde als Wert herausgestellt, welcher der oben begonnenen Auflistung von Gütern beigefügt werden könnte. Worin genau besteht der Wert von Autonomie?

1.3 Der Wert von Autonomie

Was unter Autonomie zu verstehen ist, wurde im Vorbeigehen bereits kurz erläutert. Als autonom gelten *Personen*, die sich nicht von bloßen Impulsen oder Wünschen treiben lassen, sondern fähig sind, von diesen Impulsen zurückzutreten, um nach den *Gründen* zu fragen, die ihr Handeln leiten sollen. Sie sind fähig, einen *überlegten Willen* auszubilden. Zusätzlich zu dieser inneren Autonomie war oben von äußerer Autonomie die Rede, welche dann gewährleistet ist, wenn die Möglichkeit besteht, den eigenen Willen in Handlungen umzusetzen.

Fragt man nach dem Wert von Autonomie, so müssen *zwei Wertdimensionen* unterschieden werden. Zum einen kann der Autonomie ein *instrumenteller* Wert zugeschrieben werden: Autonomie ist wertvoll, weil sie als Mittel zur Erlangung eines guten Lebens dienen kann. Innere Autonomie ist in diesem Sinne wertvoll, weil sie uns ermöglicht, spontane Wünsche daraufhin zu prüfen, ob deren Erfüllung unserem Wohlergehen förderlich ist. Um diese Prüfung auf angemessene Weise durchführen zu können, brauchen wir allerdings die *Kompetenz* dazu: Wir müssen wissen oder herausfinden können, was für uns gut ist und wie wir es erreichen können (vgl. Drane 1985).

Autonomie hat nach weitverbreiteter Auffassung eine zweite Wertdimension. Während die von Impulsen getriebenen Wesen keine Personen sind, ermöglicht uns die Fähigkeit zur Autonomie, „jemand“ zu sein oder zu werden. Wer wir sind und sein wollen, drückt sich in unserem Willen aus. Dieser ist der Kern unseres Selbst. Um „uns selbst“ in Handlungen auszudrücken, benötigen wir äußere Autonomie. Wird die Bewegungsfreiheit eines einjährigen Kindes eingeschränkt, so ruft dies unter Umständen Frustra-

5 Dieser Begriff wird von Otfried Höffe bisweilen zur Kritik des Sozialstaats verwendet (vgl. z.B. Höffe 2005). Mit dieser Begriffswahl soll nicht angedeutet werden, dass Mütter „von Natur aus“ fürsorglich seien, Väter hingegen bevormundend.

tion hervor. Die Beschränkung der äußeren Autonomie einer Person stellt hingegen zusätzlich eine Verletzung anderer Art dar. Da sie ihr Handeln als *Repräsentation* ihres Selbst versteht, kann sie eine illegitime Beschränkung ihres Handelns *als Angriff auf ihr Selbst* verstehen. Mit Thomas Scanlon kann man hier vom *repräsentativen Wert von Autonomie* sprechen (vgl. Scanlon 1998, 252f.; vgl. auch Schapiro 2003, S. 586).

Bestimmte Formen von Maternalismus können die Entwicklung von innerer Autonomie behindern, obgleich sie dem Willen der Betroffenen nicht entgegenstehen. Typische Fälle von paternalistischem Handeln sind demgegenüber dadurch charakterisiert, dass sie die äußere Autonomie von Personen – selbstverständlich ohne deren Zustimmung – beschränken.

1.4 *Beschützender Paternalismus*

Ziel der folgenden Überlegungen ist es, auf der Basis des Bisherigen zu einer Rechtfertigung von Paternalismus gegenüber Kindern zu gelangen. Derjenige Paternalismus, den ich mit Sigal Benporath (2003) als „beschützenden Paternalismus“ bezeichne, soll als legitimer Aspekt fürsorglichen Handelns herausgestellt werden. Als paternalistisch gelten gemäß der Standardverwendung des Begriffs im angelsächsischen Raum (vgl. Dworkin 1983, S. 20) diejenigen Handlungen, welche die Freiheit (oder äußere Autonomie) der betroffenen Person beschränken, um deren Wohlergehen zu schützen oder zu fördern. Die Sicherung des kindlichen Wohls wurde oben als wichtiger Aspekt von Fürsorglichkeit bezeichnet. Allerdings wurde im Weiteren auch der Wert von Autonomie stark gemacht, der durch bestimmte Formen von Maternalismus, vor allem aber durch Paternalismus gefährdet ist. Es ist dieser Angriff auf die Freiheit, welcher eine ethische Rechtfertigung von Paternalismus erforderlich macht. In der entsprechenden Literatur wird eine solche Rechtfertigung auf unterschiedliche Arten versucht. Im Folgenden diskutiere ich vier Modelle der Rechtfertigung von Paternalismus.

Ein *erster* Rechtfertigungsversuch weist darauf hin, dass durch Beschränkung der Freiheit bisweilen ein höheres Maß an Freiheit oder Autonomie gesichert werden kann. Gerade Paternalismus gegenüber Kindern lässt sich nach diesem Modell in manchen Fällen leicht rechtfertigen: Durch Freiheitseinschränkungen schafft man die Voraussetzungen dafür, dass Kinder später ein autonomes Leben führen können. Es fragt sich jedoch, ob auf diese Weise alle intuitiv legitimen Bevormundungen eine Begründung erfahren. John Hodson bestreitet dies: „The protection of freedom is only one thing, for which paternalism may be acceptable“ (Hodson 1977, S. 62). Wenn wir verhindern, dass ein Kind die heiße Herdplatte berührt, so Hodson, hat dies wenig mit dem Wert der Freiheit zu tun. In diesem Fall intervenieren wir, um das Kind vor Schmerzen und einer körperlichen Verletzung zu bewahren. Das körperliche Wohl ist hier der Grund des paternalistischen Handelns.

Eine *zweite* Argumentationslinie zur Rechtfertigung von Paternalismus verweist auf den Mangel an innerer Autonomie, der Kindern gewöhnlich zugeschrieben wird. Betrachten wir exemplarisch die Argumentation Tamar Schapiros, die scharf zwischen

Erwachsenen und Kindern unterscheidet. Erwachsene sind demnach im Gegensatz zu Kindern voll entwickelte autonome Personen, die über einen eigenen stabilen und kohärenten Willen verfügen. Schapiro schreibt: „Paternalism is prima facie wrong because it involves bypassing the will of another person. [...] But if the being whose will is bypassed does not really ‘have’ a will, [...] then the objection to paternalism loses its force“ (Schapiro 1999, S. 230f.). Die Bevormundung von Kindern bezeichnet Schapiro auf dieser Basis als „excusable“ (ebd., S. 230). Joel Feinberg unterscheidet in diesem Zusammenhang *starken* von *schwachem* Paternalismus: Starker Paternalismus, der nach Feinberg illegitim ist, richtet sich gegen den ausgereiften Willen einer autonomen Person, schwacher Paternalismus hingegen greift in nicht-autonomes Handeln ein (vgl. Feinberg 1983, S. 7).⁶ Diese Art von Paternalismus, die auch Schapiro für „entschuldbar“ hält, stellt nämlich nach Feinberg keine „Verletzung des Selbst“ dar; der repräsentative Wert von Autonomie ist nicht berührt. Diese Argumentation hat, wie ich meine, wichtige moralische Intuitionen auf ihrer Seite: Wird einem Kind, welches den spontanen Wunsch hat, auf einem Felsen herumzuklettern, dies verboten, so ist das gewiss weniger gravierend, als einem erfahrenen Bergsteiger eine riskante Bergtour zu verbieten. Das Kind wird für kurze Zeit frustriert sein, der Bergsteiger hingegen kann sich in seiner Autonomie angegriffen fühlen. Es ist wichtig zu betonen, dass nach dem vorliegenden Modell eine „autonome“ Entscheidung nicht gleichzusetzen ist mit einer vollständig „kompetenten“ oder „klugen“ Entscheidung: Auch wenn man über die Entscheidung des Bergsteigers, bestimmte Risiken einzugehen, geteilter Meinung sein kann, muss diese *als autonome* Entscheidung respektiert werden.

Ein Problem von Schapiros skizzenhafter Rechtfertigung von Paternalismus ist, dass sie *jeglichen* Eingriff in die Freiheit von Kindern gutzuheißen scheint. Um welchen *Zielen* willen ein solcher Eingriff vorgenommen wird, scheint irrelevant. In einem späteren Aufsatz (2003, S. 591) stellt Schapiro klar, dass paternalistische Eingriffe nur gerechtfertigt sind, wenn sie die kindlichen Interessen fördern.

Betrachten wird einen *dritten* Rechtfertigungsversuch. In der Beschäftigung mit der Fürsorglichkeit wurde hervorgehoben, dass fürsorgliches Handeln meist die aktuelle Zustimmung der Betroffenen genießt. Dies ist bei paternalistischen Eingriffen *per definitionem* nicht der Fall. Trotzdem wird häufig versucht, der Zustimmung der Betroffenen in der Rechtfertigung von Paternalismus eine wichtige Rolle einzuräumen: Wenn der Bevormundete dem Eingriff selbst zustimmt, so die Überlegung, so kann sie moralisch nicht falsch sein („*volenti non fit iniuria*“). Grundsätzlich kann man sich entweder auf die *faktische* – vorgängige oder zukünftige – Zustimmung abstützen, oder auf die *hypothetische*, ideale Zustimmung.

Während das Modell der *vorgängigen* Zustimmung gewisse Fälle von Paternalismus gegenüber Erwachsenen rechtfertigen kann, ist es in Bezug auf Kinder so gut wie unbrauchbar. Erfolgversprechender ist das Modell der *zukünftigen* Zustimmung: „Parental

6 In seinem erziehungsphilosophischen Aufsatz „A Child’s Right to an Open Future“ rechtfertigt Feinberg die Bevormundung von Kindern mit deren „immature and uninformed judgement“ (Feinberg 1980, S. 141).

paternalism may be thought of as a wager on children's subsequent recognition of the wisdom of the restrictions. There is emphasis on what could be called future-oriented consent – on what children will come to welcome, rather on what they do welcome“ (Dworkin 1983, S. 28; ähnlich Carter 1977, S. 141).

Der wichtigste Einwand gegen diese Strategie formuliert Rosemary Carter, eine Befürworterin dieser Strategie, gleich selber: „(T)hose paternalistic measures directed towards his child-self which an adult comes to approve of, will depend in part on what beliefs and attitudes his parents attempted to instill, and how successful they were doing so“ (Carter 1977, S. 137; vgl. auch Richmond 1998, S. 243). Die Tatsache, dass Eltern durch Erziehung darauf hinwirken können, später die Zustimmung zu gewissen paternalistischen Maßnahmen zu gewinnen, lässt dieses Modell wenig verlässlich erscheinen. Zu bedenken ist auch, dass gewisse Kinder im Erwachsenenalter ihre Zustimmung *ungerechtfertigterweise* verweigern könnten.

Als Ausweg bietet sich das Modell der hypothetischen Zustimmung an, das in Bezug auf Kinder etwa von Emily Cuatto (2003) vertreten wird: „All restrictions on the freedom of children ought to be done in accordance with principles that the children, as potential autonomous agents, could consent to [...]. They must consent in the hypothetical“ (ebd., S. 43). Drei Schwächen dieses Modells sollen im Folgenden kurz beleuchtet werden:

Erstens muss gefragt werden, ob dieses Modell, welches in keiner Weise an eine empirische Willensbekundung gebunden ist, eine paternalistische Handlung noch legitimieren kann. Die rechtfertigende Kraft des Zustimmungsprinzips erwächst ja gerade daraus, dass sich eine Person wirklich mit einem Akt der Bevormundung einverstanden erklärt. Einer paternalisierten Person gegenüber kann die Bevormundung kaum unter Hinweis auf ihre hypothetische Zustimmung gerechtfertigt werden.

Zweitens muss befürchtet werden, dass unter Rückgriff auf eine rein hypothetische Zustimmung mehr Bevormundung gerechtfertigt werden kann, als intuitiv gerechtfertigt erscheint. Hier besteht nämlich die Neigung, sich auf ein Ideal von Rationalität und Autonomie zu stützen, dem nur wenige Menschen gerecht werden. Wirkliche Menschen sind in der Regel nicht vollkommen klug und rational, und sie haben nicht den Wunsch, jede ihrer Handlungen von einer außenstehenden Instanz überprüfen zu lassen. Donald VandeVeer erläutert diesen Punkt anhand einer überzeugenden Analogie (vgl. VandeVeer 1980, S. 196). Ein durchschnittlich kompetenter Mensch steht vor der Wahl, selbst eine Schachpartie zu spielen, oder an eine paternalistische Maschine angeschlossen zu werden, die ihn davon abhält, unkluge Züge zu machen. VandeVeer nimmt an, dass kaum jemand die zweite Option wählen würde, da Menschen gewöhnlich selbst spielen, und das heißt selbst entscheiden wollen, auch wenn sie die Partie dadurch verlieren können. Entsprechend ziehen die meisten Menschen es vor, in ihrem Leben bisweilen Fehler zu machen, anstatt sich an eine Entscheidungsmaschine anschließen zu lassen.

Drittens kann gefragt werden, wie in einer bestimmten Situation auf die hypothetische Zustimmung des Betroffenen, der faktisch nicht zustimmt, geschlossen werden kann. Eltern verbieten ihrem Kind, auf einem Felsen herumzuklettern. Wollen sie sich der hypothetischen Zustimmung ihres Kindes vergewissern, so können sie sich fragen:

Würde das Kind zustimmen, wenn es in vollem Masse *vernünftig* wäre? Anders formuliert: Gibt es gute *Gründe*, warum das Kind zustimmen sollte? Für die Beantwortung dieser Frage, wird man wohl auf eine andere rekurren müssen: Gibt es gute *Gründe*, warum das Kind nicht auf dem Felsen herumklettern sollte? Für die Beantwortung dieser Frage wird man vermutlich auf die Risiken für das kindliche *Wohl* hinweisen. Man wird also stellvertretend für das Kind einen rationalen Entscheidungsprozess simulieren, in dem man alle relevanten Gesichtspunkte einbezieht. Wäre es aber nicht nahe liegender, diese Gesichtspunkte, etwa das Wohlergehen, *direkt* zur Rechtfertigung von Paternalismus zu verwenden, anstatt den Umweg über das Modell der Zustimmung zu nehmen? Zum Beispiel: Paternalismus *verdient* genau dann die *Zustimmung* der Kinder, wenn er ihrem *Wohl* dient.

Damit sind wir bei der *vierten* und letzten Strategie zur Rechtfertigung von Paternalismus, die hier besprochen werden soll. Demnach ist Paternalismus gerechtfertigt, wenn er dem Wohl des Betroffenen dient. Ein solches Modell setzt sich dem Verdacht aus, die Autonomie der Betroffenen zu missachten: Jeder Erwachsene, der gegen sein eigenes Wohlergehen handelt, so scheint es, könnte bedenkenlos paternalisiert werden.

An dieser Stelle muss auf John Stewart Mill verwiesen werden, der als Utilitarist die Förderung des menschlichen Wohls an die erste Stelle stellt, sich als Liberaler jedoch gegen die staatliche Einmischung in persönliche Angelegenheiten wendet. Diese beiden Positionen sind nach Mill nicht unvereinbar. Jede Person, so Mill, sei selbst am besten in der Lage, ihr eigenes Wohlergehen zu verfolgen (vgl. Mill 1859/1988, S. 105). Deshalb solle die Freiheit von Personen nur beschränkt werden, wenn deren Tun andere Personen schädigt. Diese antipaternalistische Haltung bezieht sich allerdings nicht auf Kinder, deren rationale Fähigkeiten noch nicht ausgereift seien (vgl. ebd., S. 17)⁷. Mill zweifelt also an der *Kompetenz* von Kindern zur Verfolgung des eigenen Wohls.

Auch wenn dies zutrifft, könnte darauf hingewiesen werden, dass Personen, die noch nicht vollständig kompetent sind (und das Potenzial zu voller Kompetenz haben), durch übertriebene Bevormundung daran gehindert werden, Kompetenz und andere Fähigkeiten zu erwerben. Hintergrund dieses „Lern-Arguments gegen Paternalismus“ sind zwei empirische Annahmen: 1. Gewisse Fähigkeiten erwirbt man am besten dadurch, dass man die entsprechenden Tätigkeiten tatsächlich ausführt. 2. Fortschritte in der Entwicklung von Kompetenz können unter anderem durch Fehler, durch falsche Entscheidungen, zu Stande kommen. Verhindert man, dass eine Person einen Fehler macht, so behindert man die Entwicklung von Kompetenz. Stimmen diese Annahmen, so ist es in bestimmten Fällen dem *Wohl* einer Person nicht förderlich, bevormundet zu werden, auch wenn das Resultat ihres Handelns zu wünschen übrig lässt.

Nach diesem Durchgang durch verschiedene Rechtfertigungsmodelle möchte ich einen eigenen Vorschlag zur Rechtfertigung von Paternalismus machen, der verschiedene Elemente aus den besprochenen Modellen integriert: *Erstens* erscheint es mir unausweichlich, den repräsentativen Wert von Autonomie zu betonen. Mit diesem Schritt

7 Zur Kritik an Mills Auffassung über die Bevormundung von Kindern vgl. Aviram (1990, S. 215).

können zum einen paternalistische Anmaßungen gegenüber autonomen Personen abgewiesen werden, auf der anderen Seite wird es dadurch auch möglich, die Bevormundung von nicht-autonomen Kindern zu rechtfertigen. Paternalismus stellt keinen Angriff auf den „Kern ihrer Persönlichkeit“ dar. Im Gegensatz zu Schapiro bin ich jedoch der Ansicht, dass gewisse Eingriffe in das Handeln eines Kindes von diesem zu Recht als *verletzend* empfunden werden können. Auch kleine Kinder können in bestimmten Fällen einen stabilen Willen ausbilden, der auf Überlegung beruht und mehr ist als eine spontane Regung, die im nächsten Augenblick wieder verschwindet.

Als *Ziel* von (beschützendem) Paternalismus muss meines Erachtens die *Förderung des kindlichen Wohls* gesehen werden. Im ersten Abschnitt wurde begonnen, eine Liste unkontroverser Güter zu erstellen, die an dieser Stelle wieder von Nutzen ist. Es ist nahe liegend zu sagen, dass die genannten und andere Güter von der sorgenden Person nicht nur direkt bereitgestellt werden, sondern dass diese Person die umsorgte Person zusätzlich *von Handlungen abhält*, welche dem Wohlergehen nicht förderlich sind. Im Alltag der Betreuung von Kindern gehen direkte Fürsorglichkeit und Paternalismus Hand in Hand. Paternalismus kann gar als ein Aspekt fürsorglichen Handelns herausgestellt werden.

Als letztes Element kann das Lern-Argument gegen Paternalismus beigezogen werden, welches paternalistischen Eingriffen Grenzen setzt.

Steht man vor der Frage, ob man ein Kind bevormunden soll, müssen also folgende drei Kriterien in Betracht gezogen werden:

1. Schädigung: Welcher Schaden für das Wohl des Kindes ist zu erwarten, falls man es gewähren lässt? Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit einer Schädigung? Wie gravierend wird die Schädigung ausfallen? Ist die Schädigung irreversibel?
2. Lernen: Wird durch einen Eingriff individuelles Lernen beeinträchtigt? Auf individuelle Lernprozesse ist zu hoffen, wenn die Art des zu erwartenden Schadens, der etwa die Form von Schmerzen annehmen kann, in einem erträglichen Rahmen bleibt, und wenn der Schaden in einem für das Kind erkennbaren kausalen Zusammenhang zu seiner Handlung steht.
3. Verletzung des Selbst: Richtet sich der geplante Eingriff gegen ein stabiles und kohärentes Selbst, welches durch eine Bevormundung verletzt wird?

Sigal Benporath kann den hier propagierten beschützenden Paternalismus gegenüber Kindern durchaus befürworten. Aber sie hegt Bedenken gegenüber dem von Schapiro übernommenen dritten Kriterium: Schapiros Betonung rationaler Fähigkeiten lasse Kinder als defizitär, ja als minderwertig erscheinen (vgl. Benporath 2003, S. 131). Benporath bestreitet nicht die faktischen Mängel von Kindern in diesem Bereich, kritisiert aber, dass Schapiro sich in ihrer Konzeption von Kindheit auf sie konzentriert. Sie selbst möchte den Begriff der *Verletzlichkeit* in den Vordergrund rücken: „The establishment of just and moral relations between adults and children requires an acknowledgment of the relevant traits that signify each of these stages of human life. The single most relevant trait is vulnerability during these years – the vulnerability of children’s lives and of

their well-being. This vulnerability creates immanent inequality between children and adults“ (ebd.). Benporath strebt an, Kinder und Erwachsene zu unterscheiden, ohne einen scharfen Gegensatz zu etablieren, wie dies Schapiro tut: Auch Erwachsene sind verletzlich, aber für Kinder gilt dies in besonderem Masse und in besonderer Weise. Auch Erwachsene sind bisweilen auf Fürsorglichkeit angewiesen, aber für Kinder gilt dies in einem umfassenden Sinn.

Betrachtet man die bisherigen Überlegungen, so lässt sich jedoch sagen, dass die besondere Schwäche und Verletzlichkeit von Kindern in hohem Masse aus ihrem Mangel an rationalen Fähigkeiten erwächst. Die Verletzlichkeit eines körperlich behinderten Erwachsenen lässt ihn auf Fürsorglichkeit angewiesen sein, nicht aber auf „fürsorglichen Paternalismus“. Allein der Mangel an Kompetenz oder Autonomie kann diese Form von Paternalismus rechtfertigen. Will Benporath zu einer Rechtfertigung dieses Paternalismus gelangen, darf sie dieses kindliche „Defizit“ nicht verschleiern.

Während Benporath einen „protective paternalism“ befürwortet, lehnt sie stärkere Formen von Bevormundung ab: „This weaker form of paternalism – protective rather than directive, can shield children from various violations of their interests and well-being, while allowing them to grow at their own place“ (ebd., S. 136). Hier wird das rousseauistische Schlagwort des *Wachsenlassens* verwendet, um einen „lenkenden“ – einen *erziehenden* – Paternalismus zurückzuweisen.

1.5 Pädagogischer Paternalismus

Von den oben formulierten Kriterien für legitimen Paternalismus jedoch ist es ein kurzer Weg zur Rechtfertigung von *Erziehung*, verstanden als *pädagogischer Paternalismus*. Von *Erziehung als Paternalismus* ist hier insofern die Rede, als *Erziehung zum einen* die Freiheit oder Autonomie des Kindes angreift, *zum anderen* auf die Förderung von dessen Wohl gerichtet ist.

Zum *ersten* Aspekt: *Erziehung* richtet sich nicht in jedem Fall gegen Wünsche oder einen Willen des Kindes. Erzieherisches Handeln jedoch ist in dem Sinne *stellvertretend*, dass es sich nicht an die (aktuelle) Zustimmung des Kindes binden lässt. Der pädagogische Akteur wählt *an Stelle des Kindes* Ziele für *dessen* Entwicklung und greift insofern in dessen Autonomie ein.

Zum *zweiten* Aspekt: Das kindliche Wohl ist gewiss nicht das einzige legitime Ziel von *Erziehung* – zumindest Moralität muss als weiteres Ziel hinzugenommen werden. Die hier verfolgte Argumentation beschränkt sich, im Gegensatz zur zweiten Argumentation, auf diejenige *Erziehung*, die das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellt.

Worin aber unterscheidet sich *Erziehung* von Fürsorge und beschützendem Paternalismus? Während Fürsorge bestimmte Güter direkt bereitstellt und beschützender Paternalismus das Kind daran hindert, sich zu schädigen, soll *Erziehung* ihm ermöglichen, diese Güter *selbst, aus eigener Einsicht in ihren Wert und durch eigenes Handeln* zu erlangen. Ein nicht-autonomes Wesen, für dessen körperliches Wohl *gesorgt* wird und das daran *gehindert* wird, seine Gesundheit aufs Spiel zu setzen, wird man naheliegender-

weise auch dazu bringen wollen, selbst für seine eigene Gesundheit zu sorgen. Was bezüglich des körperlichen Wohls gesagt werden kann, gilt in gleicher Weise für eine Reihe anderer wenig kontroverser Güter, die als Ziele fürsorglichen Handelns gesehen werden können.

Aus Fürsorge und Bevormundung soll „Selbstsorge“ werden. Aus Abhängigkeit, Unselbstständigkeit, mangelnder Kompetenz und mangelnder Stabilität des Willens soll Autonomie werden. In diesem Sinne meine ich, Erziehung – wie beschützenden Paternalismus – als Aspekt von fürsorglichem Handeln beschreiben zu können. Erziehung ist auf dieselben Ziele gerichtet wie Fürsorge und Paternalismus, wirkt aber, wenn sie erfolgreich ist, nachhaltiger, da das Kind lernt, selbst für das eigene Wohl zu sorgen. Grundlage für die Rechtfertigung von paternalistischer Erziehung ist die mangelnde Autonomie des Kindes (*drittes Kriterium*), Ziel ist die Förderung des Wohls, bzw. die Verhinderung von Übel (*erstes Kriterium*). Besondere Beachtung in diesem Zusammenhang verdient das *zweite Kriterium*: Das Lern-Argument gegen Paternalismus nämlich lässt Raum für einen *pädagogischen Antipaternalismus*. Insofern Selbstständigkeit und Autonomie in bestimmten Fällen durch Nicht-Intervention gefördert werden können, so ist gerade dies aus pädagogischen Gründen gefordert. Selbstverständlich sind jeweils die Risiken (*erstes Kriterium*) eines solchen „pädagogischen Unterlassens“ in Betracht zu ziehen.

2. Moralisches Erwarten und Erziehung

Die erste Argumentation rechtfertigt Erziehung als Aspekt fürsorglichen Handelns. Erziehung ist gerechtfertigt, weil sie im Interesse des Kindes liegt. Die zweite Argumentation entfernt sich von der Perspektive des kindlichen Wohls und wendet sich dem *moralischen* Alltagsleben zu. Bereits die erste Argumentation beruht auf einer Vorstellung der moralischen Beziehung: Die Beziehung zwischen sorgender und umsorgter Person wird als asymmetrische Beziehung verstanden, in der die eine Person in besonderer Weise für das *Wohl* der anderen verantwortlich ist. Im Folgenden erfährt dieses Konzept der moralischen Beziehung eine bedeutende Ergänzung.

Aus dem Konzept der moralischen und pädagogischen Beziehung, das in einem ersten Schritt entfaltet wird, ergibt sich eine Rechtfertigung von Erziehung. Dass der Weg zur Erreichung des Argumentationsziels so kurz ist, wird zu Beginn des dritten Teils in Frage gestellt.

2.1 Die moralische Beziehung⁸

Sieht man, wie etwa in der konsequenzialistischen Ethik, den Sinn moralischen Handelns primär in der Förderung des *Wohls*, so erscheint die moralische Beziehung als

8 Folgende Überlegungen sind inspiriert von Strawson (1962/1978); vgl. auch Nida-Rümelin (2005, S. 26ff.) und Scheiber (2006, S. 144ff.).

„kausale“ Beziehung zwischen den Beteiligten. Genauer: Als Beziehung zwischen einer handlungsfähigen Person und einem *empfindungsfähigen* Wesen, welches *leidet*, wenn sein Wohl übergangen wird. Das Handeln der einen Person erscheint als *Ursache* bestimmter *Folgen* auf der Seite des empfindungsfähigen Gegenübers. Sind die Folgen für das Wohl dieser Person gut, so gilt das Handeln als moralisch gut.

Dieses Konzept der moralischen Beziehung übersieht einen entscheidenden Punkt: Die Folgen für das Wohl einer Person können dieselben sein, ob sie von einem Naturereignis oder von einer anderen Person verursacht werden. Körperliche Schmerzen etwa können durch das Handeln einer Person oder durch eine Krankheit hervorgerufen werden. Als Betroffene aber reagieren wir völlig anders, wenn wir diese Schmerzen auf das Handeln einer Person zurückführen, als wenn wir sie als Folgen einer Krankheit sehen. Im ersten Fall ist es nahe liegend, derjenigen Person, die uns geschädigt hat, ihr Tun *übel zu nehmen*, während eine solche Reaktion im zweiten Fall unangemessen ist. Die Reaktion im ersten Fall beruht auf der *Enttäuschung einer moralischen Erwartung*: Allen Personen gegenüber erwarten wir, dass sie uns nicht grundlos Schmerzen zufügen. Gegenüber natürlichen Abläufen hegen wir keine *normativen*, sondern nur *deskriptive* Erwartungen. Wir stellen keine Forderungen auf, sondern bemühen uns allenfalls um Prognosen.

Moralische Reaktionen wie Übelnehmen oder moralische Entrüstung werden also nicht durch die faktischen Folgen einer Handlung ausgelöst, sondern dadurch, dass die Handlung einem Handelnden zugeschrieben wird. Sie wird ihm nicht nur *kausal* zugeschrieben; vielmehr wird angenommen, er sei als *rationaler* Urheber der Handlung für diese *verantwortlich*. Ihm wird ein bestimmter *Wille* zugeschrieben; *Motive*, *Absichten*, *Ziele* oder *Gründe*, aus denen die Handlung hervorging, werden ihm unterstellt. Wird klar, dass die Schädigung *unabsichtlich* erfolgte und für den Handelnden *nicht voraussehbar* war, so wird sich auch die moralische Reaktion des Betroffenen ändern. Es erscheint jetzt nicht mehr angemessen, ihm sein Tun übel zu nehmen, obgleich die Folgen unverändert sind. Er ist, wie man sagen kann, *entschuldigt*.

Moralische Reaktionen beruhen also auf einer *Interpretation des Willens* anderer Personen. Wir reagieren angemessenerweise mit Übelnehmen, wenn eine andere Person uns schädigen *wollte* oder eine Schädigung zumindest in Kauf nahm. Wir verstehen ihr willentliches Tun sozusagen als *Botschaft* an uns. Unter Verwendung von kantianischer Terminologie kann man sagen, dass wir eine gewollte Schädigung als *entwertende* oder gar *entwürdigende* Botschaft interpretieren. Indem der andere unsere Interessen mit Füßen tritt, *teilt er uns mit*, dass wir es nicht *wert* sind, von ihm *geachtet* zu werden. Die entsprechende Reaktion allerdings zeigen wir nur, wenn wir uns selbst einen (absoluten) Wert, eine „Würde“ zuschreiben, das heißt, wenn wir über eine intakte Selbstachtung („Selbst-Wertschätzung“) verfügen.

Dem konsequenzialistischen Modell der moralischen Beziehung, das die Frage nach den Folgen für das Wohl der Betroffenen in den Mittelpunkt stellt, wird hier ein kantianisch gefärbtes „kommunikatives“ Modell der moralischen Beziehung entgegengesetzt. Im Gegensatz zur Diskursethik wird hier der Schwerpunkt nicht auf das moralische Argumentieren, den „praktischen Diskurs“ gelegt, sondern auf die „Wert-Kommunika-

tion“, die dem alltäglichen Handeln inhärent ist. Jedoch ist der Weg vom Handeln zum Diskurs kurz: Fügt uns eine Person absichtlich Schaden zu, können wir sie auf ihr Tun behaften und von ihr eine *Rechtfertigung* verlangen und stehen damit schon mitten im Prozess moralischer Argumentation.

2.2 Die pädagogische Beziehung

Nach diesem Modell kann meines Erachtens auch die pädagogische Beziehung verstanden werden. Der Grundgedanke ist, Erziehung als besondere Form moralischen Erwartens und Reagierens zu sehen und als solche zu rechtfertigen.

Wie gesagt, haben wir im moralischen Alltagsleben normative Erwartungen an andere Personen, und werden sie enttäuscht, reagieren wir in spezifischer Weise. Betrachten wir folgendes Beispiel: Wir finden im Nachhinein heraus, dass ein siebenjähriges Kind uns angelogen hat. Als gewöhnlich erzogene und sozialisierte Personen erwarten wir von allen Menschen, dass sie uns die Wahrheit sagen. Wie also sollen wir auf das Fehlverhalten des Kindes reagieren?

Sehen wir das Kind als gewöhnliches moralisches Gegenüber, so werden wir dessen Fehlverhalten als moralische Entwertung oder Verletzung interpretieren und es dem Kind übel nehmen. Gemäß einer egalitaristischen Konzeption der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern müsste diese Reaktionsweise, soweit ich sehe, als die einzig angemessene eingestuft werden.

Eine andere mögliche Verhaltensweise besteht darin, eine „objektive Haltung“ einzunehmen, wie Peter Strawson dies genannt hat (vgl. Strawson 1962/1978, S. 211). In der objektiven Haltung betrachten wir die andere Person nicht als gewöhnliches moralisches Gegenüber, sondern rücken dessen Verhalten in die Nähe eines Naturereignisses. Im genannten Fall würden wir das Kind nicht als Person betrachten, die für ihr Tun verantwortlich ist: „Sie ist ja noch ein Kind“, würden wir vielleicht zur Entschuldigung sagen und sein Verhalten nicht als moralisch verletzende Botschaft interpretieren.

Während es angemessen sein dürfte, gegenüber Säuglingen durchgängig eine objektive Haltung einzunehmen, mag diese Haltung gegenüber älteren Kindern allenfalls punktuell gerechtfertigt sein. Da bereits zwei- oder dreijährige Kinder Ansätze von Handlungsfähigkeit aufweisen, müssen auch sie als moralische Subjekte ernst genommen werden. Das Kind als „Objekt“ zu betrachten, das auf sein Tun nicht ansprechbar ist, könnte als moralische Missachtung oder Entwertung des Kindes angesehen werden.

Neben den beiden skizzierten Haltungen gegenüber Kindern sind zwei weitere denkbar, zum einen eine *abgeschwächte* reaktive Haltung, zum anderen die *pädagogische* Haltung. Die abgeschwächte reaktive Haltung ist dadurch charakterisiert, dass wir unsere normativen Erwartungen zwar aufrechterhalten, auf deren Enttäuschung aber nicht mit aller Härte reagieren, da wir wissen, dass das Kind noch nicht fähig ist, diesen Erwartungen durchgängig zu entsprechen.

Wie die abgeschwächte reaktive Haltung setzt die pädagogische Haltung voraus, dass das Gegenüber auf sein Tun moralisch ansprechbar ist. Gleichzeitig stellt sie in Rech-

nung, dass es sich um ein Gegenüber handelt, dass den Erwartungen nicht in vollem Umfang gerecht werden kann. Zwei bedeutende Unterschiede zwischen der gewöhnlichen (und abgeschwächten) moralischen Haltung und der pädagogischen Haltung sollen hervorgehoben werden:

Erstens weist diese einen starken Ziel- oder Zukunftsbezug auf. Sie zielt darauf, das zukünftige Handeln des Gegenübers zu beeinflussen. Dieser Aspekt fehlt bei gewöhnlichen moralischen Reaktionen nicht völlig. Diese müssen aber meines Erachtens primär als angemessene Reaktion auf eine *vergangene* Handlung gesehen werden.

Zweitens zielt die pädagogische Reaktion darauf, dass das Gegenüber in Zukunft freiwillig und aus eigener Einsicht („autonom“) das Richtige tut. Letztlich soll der „Charakter“ oder das „Selbst“ des Gegenübers so gebildet werden, dass es moralischen Erwartungen „aus sich selbst heraus“ entsprechen kann. Gewöhnliche moralische Erwartungen richten sich demgegenüber primär auf äußere Regelkonformität. Wir erwarten von einer uns unbekannten Person, dass sie uns nicht bestiehlt – von welchen Motiven sie dabei geleitet ist, kann uns gleichgültig sein. Insbesondere in persönlichen Beziehungen kann die Frage nach den Motiven oder Gründen aber doch bedeutsam werden.

Diese beiden Differenzen markieren *keine* scharfe Trennlinie zwischen pädagogischem und gewöhnlichem moralischen Erwarten, und das ist ganz im Sinne der hier verfolgten Argumentation. Ihr zufolge ist pädagogisches Erwarten eine besondere Form von moralischem Erwarten. Die Argumentation zur Rechtfertigung von Erziehung (als pädagogischem Erwarten und Reagieren) ist von äußerster Schlichtheit gekennzeichnet. Der Grundgedanke kommt in der folgenden rhetorischen Frage zum Ausdruck: Wenn es im Alltag legitim ist, moralische Erwartungen an andere zu haben, was soll dann am pädagogischen Erwarten illegitim sein?

Die Legitimität von moralischem Erwarten kann kaum grundsätzlich in Frage gestellt werden, auch wenn der *Gehalt* einzelner Erwartungen Gegenstand von Kritik sein kann. Jeder, der gegen die Legitimität moralischen Erwartens argumentiert, wird im moralischen Alltag daran erinnert werden, dass er selbst solche Erwartungen hegt und auf deren Verletzung unter Umständen heftig reagiert. „(A)uch dem Hartgesottensten“, so Jürgen Habermas, wird dadurch „sozusagen der Realitätsgehalt moralischer Erfahrungen“ demonstriert (Habermas 1983, S. 55).

Wenn es angemessen oder zumindest unausweichlich ist, moralische Erwartungen zu haben, scheint es kaum plausibel, pädagogisches Erwarten als unangemessen abzulehnen. Dieses ist eine Reaktion auf kindliches Fehlverhalten, soll Kinder aber zugleich dazu bringen, den an sie gerichteten Erwartungen vollständig und in autonomer Weise zu entsprechen.

Es kann hinzugefügt werden, dass auch die gewöhnliche (oder abgeschwächte) reaktive Haltung pädagogische *Folgen* haben kann. Kann es also falsch sein, solche Folgen *anzustreben*?

3. Moralerziehung als Paternalismus

Ein möglicher Einwand gegen diese schlanke Rechtfertigung von Moralerziehung wird deutlich, wenn man sich das Problem der Erziehung Erwachsener vergegenwärtigt. Betrachten wir den Fall einer Frau, die von ihrem Mann ständig geschlagen wird und sich vornimmt, sein Verhalten *durch Erziehung* zu bessern. Nach dem oben vorgebrachten Argument ist damit kein moralisches Problem verbunden. Niemand wird bestreiten, dass die moralische Erwartung der Frau, nicht geschlagen zu werden, legitim ist. An der entsprechenden pädagogischen Erwartung kann folglich auch nichts auszusetzen sein.

Es könnte aber sein, dass der Mann, sobald er die pädagogischen Ambitionen seiner Frau erkennt, den Eindruck bekommt, „sie stelle sich damit über hin“ oder „bevormunde“ ihn. Auf der anderen Seite könnte die Frau aufgrund einer analogen Intuition vor der erzieherischen Tätigkeit zurückschrecken. Sie möchte nicht in die Rolle der bevormundenden Person schlüpfen. Der Eindruck, es handle sich hier um Bevormundung oder Paternalismus, könnte unter Hinweis auf die Standardverwendung dieser Begriffe zurückgewiesen werden; demnach ist Paternalismus auf das *Wohl* der bevormundeten Person gerichtet ist. Im vorliegenden Fall muss hingegen von Moralerziehung gesprochen werden: Die Frau möchte ihren Mann dazu erziehen, sich ihr gegenüber moralisch korrekt zu verhalten.

Wir stehen also vor der Entscheidung, *entweder* die Intuition zurückzuweisen, wonach Moralerziehung paternalistisch ist, *oder* den Begriff des Paternalismus so zu modifizieren, dass er auch moralpädagogisches Handeln umfasst.

Seana Shiffrin (2000) vertritt die Auffassung, die Standardverwendung des Begriffs Paternalismus sei zu eng. Als bevormundend können ihrer Ansicht nach nicht nur diejenigen Freiheitseingriffe gelten, die dem *Wohl* der betroffenen Person gelten. Sie schlägt als Alternative folgendes Verständnis von Paternalismus vor: „An action may be paternalist, [...] if it involves a person's aiming to take over or control what is properly within the agent's legitimate domain of judgement or action“ (ebd., S. 216). Als paternalistisch kann also dasjenige Handeln gelten, welches in die „Autonomiesphäre“ einer anderen Person eingreift. Wo genau die Grenzen dieser Sphäre, innerhalb derer das Individuum nach Gutdünken entscheiden oder handeln darf, liegen, ist eine normative Frage, die separat diskutiert werden muss. Es ist aber einleuchtend, dass diese Sphäre nicht nur die Fragen des eigenen Wohls umfasst. So können sich zum Beispiel Eltern bevormundet fühlen, wenn Außenstehende in den Bereich ihrer „elterlichen Rollenautonomie“ eingreifen.

Kehren wir mit diesem erweiterten Verständnis von Paternalismus zum oben skizzierten Fall zurück, in dem eine misshandelte Ehefrau die Intention entwickelt, ihren Mann zu erziehen. Auf den ersten Blick scheint es, als sei diese pädagogische Intention auch nach dem erweiterten Paternalismusbegriff *nicht* als bevormundend einzustufen. Mit ihrer normativen Erwartung, nicht mehr geschlagen zu werden, greift die Frau nämlich *nicht* in die Autonomiesphäre des Mannes ein: Es ist ihr legitimer Anspruch, nicht misshandelt zu werden. Die Intuition, der Mann werde pädagogisch bevormun-

det, lässt sich also nicht unter Rückgriff auf den *Gehalt* der pädagogischen Erwartung seiner Frau erläutern.

Folgende Erläuterung jedoch bietet sich an: Jedes (autonome) Individuum ist selbst für die Entwicklung seines „Charakters“ oder seines „Selbst“ verantwortlich. Es liegt in der Autonomiesphäre des Individuums, sich allenfalls „selbst zu erziehen“ und eine charakterliche Besserung anzustreben. In diesem Sinne könnte *jegliche* Erziehung als paternalistisch eingestuft werden. Erziehung wäre eine Form von Paternalismus.⁹

Wenn wir dieser Erläuterung folgen, so ist der oben skizzierte „kurze Weg“ zur Rechtfertigung von Erziehung verbaut. Auch Moralerziehung muss als bevormundend gesehen werden, und ihre Rechtfertigung wird auf Elemente zurückgreifen müssen, welche in der ersten Argumentation entwickelt wurden.

Betrachten wir also nochmals die in der ersten Argumentation vorgeschlagenen Kriterien zur Rechtfertigung von Paternalismus. Entscheidend ist das *dritte Kriterium*, welches autonome Personen, die über einen kohärenten und stabilen Willen verfügen, vor paternalistischen Interventionen schützt. Nach diesem Kriterium darf der gewalttätige Ehemann, sofern er dieses Kriterium erfüllt, zwar getadelt oder bestraft, nicht aber erzogen werden. Kinder, welche das genannte Kriterium noch nicht erfüllen, sind hingegen angemessene Adressaten von Moralerziehung.

In Bezug auf sie kommen die beiden anderen Kriterien zum Tragen. Das *erste Kriterium*, welches auf die mögliche Schädigung für das kindliche Wohl abstellt, ist in diesem Zusammenhang neu zu formulieren: Im moralpädagogischen Kontext ist der *Gehalt* der moralischen Erwartungen, die an Kinder gerichtet werden, zu prüfen. Die Legitimität des moralpädagogischen Paternalismus hängt von der Korrektheit der moralischen Maßstäbe ab, die ihn leiten. Nur wenn wir von der moralischen Verwerflichkeit von Rassismus überzeugt sind, werden wir es legitim finden, wenn Eltern pädagogisch gegen rassistische Bemerkungen ihrer Kinder vorgehen. Während zur Rechtfertigung von beschützendem Paternalismus eine Auffassung vom kindlichen Guten vonnöten ist, brauchen wir an dieser Stelle inhaltliche Moralvorstellungen. Im vorliegenden Rahmen genügt es festzuhalten, dass grundlegende moralische Normen kaum kontrovers sind: Andere nicht zu töten, zu verletzen oder in ihrer Freiheit einzuschränken, nicht zu lügen und Abmachungen einzuhalten, andere zu unterstützen, wenn sie in Not sind, und so weiter. Auf der Basis einer solchen Liste allgemein anerkannter Normen können pädagogische Eingriffe gerechtfertigt werden. Dass daneben moralische Kontroversen über die Legitimität von Erziehungszielen stattfinden können, muss uns nicht beunruhigen.

9 Dies ist, wie in der Einleitung angedeutet, eine mögliche Interpretation der antipädagogischen Auffassung, nach der selbst eine rousseauistische oder antiautoritäre Erziehung moralisch verwerflich ist, da sie sich anmaßt, Ziele für die charakterliche Entwicklung des Kindes zu setzen. Im Rahmen der vorliegenden Argumentation ist es von geringer Bedeutung, ob tatsächlich jegliches Erziehen bevormundend ist. In der Alltagssprache wird das Wort sicherlich bisweilen für Tätigkeiten verwendet, die nicht paternalistisch sind. Paradigmatische Fälle von Erziehung sind jedoch meines Erachtens paternalistisch, und genau diese bedürfen einer moralischen Rechtfertigung.

Betrachten wir zum Schluss das *zweite Kriterium*: Auch *moralisches* Lernen kann unter Umständen durch pädagogische Zurückhaltung gefördert werden. Um hier genauere Angaben machen zu können, wäre allerdings eine ausgereifte Theorie des moralischen Lernens vonnöten. Jedenfalls ist zu erwarten, dass Kinder in sozialen Handlungszusammenhängen, die nicht pädagogisch kontrolliert sind, entscheidende moralische Erfahrungen machen: So etwa, wenn sie von Gleichaltrigen für ihr Tun zur Rechenschaft gezogen werden, oder wenn sie selbst Opfer eines Fehlverhaltens werden.

Auch wenn der am Anfang dieses Kapitels vorgebrachte Einwand gegen die zweite Argumentation akzeptiert wird, kann Moralerziehung also gerechtfertigt werden.

4. Zum Schluss

Erziehung ist *nicht an sich* ein „schmutziges Geschäft“. Da sie bevormundend ist, ist sie moralisch rechtfertigungsbedürftig. Eine Rechtfertigung aber, so hoffe ich aufgezeigt zu haben, ist keineswegs aussichtslos.

In der ersten Argumentation wird Erziehung als Aspekt von Fürsorglichkeit gerechtfertigt. Der pädagogische Akteur erscheint hier als „Agent“ des kindlichen Wohls. In der zweiten Argumentation hingegen präsentiert er sich als „Agent“ der moralischen Gemeinschaft (vgl. Noggle 2002, S. 115). Er richtet diejenigen Erwartungen an das Kind, welche die Mitglieder der moralischen Gemeinschaft aneinander haben. Gemäß der ersten Argumentation jedoch hat der pädagogische Akteur nicht nur moralische Erwartungen an das Kind zu richten, sondern auch Forderungen, welche dessen Wohl betreffen.

Es ist klar, dass es bevormundend ist, solche Forderungen an eine andere Person zu richten. Weniger klar ist, dass auch moralpädagogisches Erwarten und Reagieren als paternalistisch gesehen werden muss. Wenn dies aber, wie im dritten Teil vorgeschlagen, der Fall ist, so muss auch zu dessen Rechtfertigung das im ersten Teil entwickelte Modell beigezogen werden. Es kann folglich gesagt werden, dass dieser Beitrag letztlich nicht zwei (oder drei), sondern nur *eine einzige* Rechtfertigung von Erziehung vorschlägt. Die moralische Legitimität von Erziehung als Paternalismus kann unter Zuhilfenahme der im ersten Teil entwickelten und im dritten Teil erweiterten Kriterien geprüft werden.

Literatur

- Aiken, W./LaFollette, H. (Hrsg.) (1980): *Whose Child? – Children's Rights. Parental Authority and State Power*. Totowa N.J.: Littlefield, Adams.
- Aviram, A. (1990): *The Subjection of Children*, in: *Journal of Philosophy of Education* 24, S. 213-234.
- Benporath, S. (2003): *Autonomy and Vulnerability: On Just Relations Between Adults and Children*. In: *Journal of Philosophy of Education* 37, S. 127-145.
- Blustein, J. (1982): *Parents and Children. The Ethics of the Family*. Oxford/New York: Oxford University Press.

- Braunmühl, E.v. (1975): Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Carter, R. (1977): Justifying Paternalism. In: Canadian Journal of Philosophy 7, S. 133-145.
- Cuatto, E. (2003): Compulsory Education and Liberal Legitimacy, An Honors Thesis Presented to the Program in Ethics in Society. Stanford University.
- Drane, J.F. (1985): The Many Faces of Competency. In: Hastings Center Report 15, S. 17-25.
- Dworkin, G. (1983): Paternalism. In: Sartorius, R. (Hrsg.): Paternalism. Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 19-34.
- Feinberg, J. (1980): The Child's Right to an Open Future. In: Aiken, W./LaFolette, H. (Hrsg.): Whose Child? – Children's Rights. Parental Authority and State Power. Totowa N.J.: Littlefield; Adams, S. 124-153.
- Feinberg, J. (1983): Legal Paternalism. In: Sartorius, R. (Hrsg.): Paternalism. Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 3-18.
- Fuhr, Th. (1998): Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fuhr, Th. (2003): Weiterbildung als Paternalismus und Vertrag. Zur Ethik der Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der liberalen Gesellschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79, S. 376-394.
- Gutmann, A. (1980): Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument. In: Philosophy and Public Affairs 9, S. 338-358.
- Habermas, J. (1983): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm. In: Ders.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 53-125.
- Hodson, J. (1977): The Principle of Paternalism. In: American Philosophical Quarterly 14, S. 61-69.
- Höffe, O. (2005): Soziale Gerechtigkeit. Über die Bedingungen realer Freiheit. In: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 128, 4./5. Juni, S. 67.
- Houlgate, L.D. (1979): Children, Paternalism, and Rights to Liberty. In: Ruddick, S./O'Neill, O.: Having Children – Philosophical and Legal Reflections on Parenthood. New York: Oxford University Press, S. 266-278.
- Masschelein, J./Ricken, N. (2003): Do We (Still) Need the Concept of *Bildung*? In: Educational Philosophy and Theory 35, S. 139-154.
- Meyer-Drawe, K. (2001): Erziehung und Macht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 77, S. 446-457.
- Mill, J.S. (1859/1988): Über die Freiheit (*On Liberty*). Stuttgart: Reclam.
- Nida-Rümelin, J. (2005): Über menschliche Freiheit. Stuttgart: Reclam.
- Noggle, R. (2002): Special Agents: Children's Autonomy and Parental Authority. In: Archard, D./Macleod, C.M.: The Moral and Political Status of Children. Oxford: Oxford University Press, S. 97-117.
- Palmeri, A. (1980): Childhood's End: Toward the Liberation of Children. In: Aiken, W./LaFolette, H. (Hrsg.): Whose Child? – Children's Rights. Parental Authority and State Power. Totowa N.J.: Littlefield; Adams, S. 105-123.
- Purdy, L.M. (1992): In their Best Interest? The Case against Equal Rights for Children. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Rawls, J. (1971/1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit (*A Theory of Justice*). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Richmond, H. (1998): Paternalism and Consent. Some Educational Problems. In: Journal of Philosophy of Education 32, S. 239-251.
- Sartorius, R. (Hrsg.) (1983): Paternalism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Scanlon, Th.M. (1998): What We Owe to Each Other. Cambridge: Harvard University Press.
- Schapiro, T. (1999): What is a Child? In: Ethics 109, S. 715-738.
- Schapiro, T. (2003): Childhood and Personhood. In: Arizona Law Review 45, S. 575-594.

- Scheiber, K. (2006): Vergebung. Eine systematisch-theologische Untersuchung. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Shiffrin, S.V. (2000): Paternalism, Unconscionability Doctrine, and Accommodation. In: *Philosophy and Public Affairs* 29, S. 205-250.
- Strawson, P.F. (1962/1978): Freiheit und Übelnehmen (*Freedom and Resentment*). In: Pothast, U., (Hrsg.): Seminar: Freies Handeln und Determinismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 201-233.
- VandeVeer, D. (1980): Autonomy Respecting Paternalism. In: *Social Theory and Practice* 6, S. 187-207.
- Wolf, J.-C. (1990): Paternalismus. In: *Studia Philosophica* 49, S. 49-59.

Abstract: *Despite the fact that the issue of the legitimacy of pedagogical interventions has time and again been fiercely discussed in German educational science, the Anglo-Saxon debate on paternalism has, so far, hardly been taken notice of. The author suggests to conceive of education as a form of paternalism and to draw on the argumentative models evolved in the course of the debate on paternalism for the justification of education. Three criteria are developed, on the basis of which the legitimacy of pedagogical interventions may be examined.*

Anschrift des Autors:

Dr. phil. Johannes Giesinger, St. Georgenstrasse 181a, CH-9011 St. Gallen,
E-Mail: giesinger@st.gallen.ch.